

Tänzer, Sandra

Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben

Holub, Barbara [Hrsg.]; Himpsl-Gutermann, Klaus [Hrsg.]; Mittlböck, Katharina [Hrsg.]; Musilek-Hofer, Monika [Hrsg.]; Varelija-Gerber, Andrea [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]: *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 23-39. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tänzer, Sandra: Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben - In: Holub, Barbara [Hrsg.]; Himpsl-Gutermann, Klaus [Hrsg.]; Mittlböck, Katharina [Hrsg.]; Musilek-Hofer, Monika [Hrsg.]; Varelija-Gerber, Andrea [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]: *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 23-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228101 - DOI: 10.25656/01:22810
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228101>
<http://dx.doi.org/10.25656/01:22810>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Barbara Holub / Klaus Himpsl-Gutermann
Katharina Mittlböck / Monika Musilek-Hofer
Andrea Varelija-Gerber / Nina Grünberger
(Hrsg.)

lern.medien.werk.statt

Hochschullernwerkstätten in der Digitalität

Barbara Holub
Klaus Himpsl-Gutermann
Katharina Mittlböck
Monika Musilek-Hofer
Andrea Varelija-Gerber
Nina Grünberger
(Hrsg.)

lern.medien.werk.statt

Hochschullernwerkstätten in der Digitalität

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © ZLI PH Wien.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5904-2 digital

doi.org/10.35468/5904

ISBN 978-3-7815-2468-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Barbara Holub, Klaus Himpf-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber und Nina Grünberger</i>	
Einführung in den Band	11

Zur Konstituierung von Hochschullernwerkstätten

<i>Sandra Tänzer</i>	
Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben	23

<i>Markus Peschel, Hartmut Wedekind, Pascal Kihm und Mareike Kelkel</i>	
Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen	40

<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i>	
Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden	53

<i>Pascal Kihm und Markus Peschel</i>	
„Komplexität wagen!“ – Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten	70

Zum Spannungsverhältnis von Hochschullernwerkstätten und Digitalität

<i>Mark Weißhaupt, Ralf Schneider, Clemens Griesel und Agnes Pfrang</i>	
Digitale Erfahrung? Über das Lernen zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion	87

<i>Stefan Brée, Lena S. Kaiser und Tanja Wittenberg</i>	
Lernwerkstatt als digitaler Erfahrungsort. Potenziale und Herausforderungen für Lernwerkstätten als Orte „offener multimedialer Produktionsästhetik“	103

<i>Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler</i>	
Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Kooperation. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption	121

Josef Buchner und Michael Kerres

Lernwerkstattarbeit in der digital vernetzten Welt.

Die Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik 137

Sabrina Tietjen und Silvia Thünemann

Forschungswerkstatt digital: ein modernes Lehr-Lernarrangement

für eine Digitalisierungsstrategie im Lehramt? 147

Zu fach- und mediendidaktischen Perspektiven

Johannes Mayer, Antonia Lemensieck, Maria Reinhardt und Karl Wollmann

Fachliche Perspektiven auf digitalisierungsbezogene Lernangebote

in der Ausbildung von Grundschullehrer*innen 163

Heike Hagelgans

Die Thematisierung digitaler Medien in den schulpraktischen Studien

Fachdidaktische Reflexionen von digitalen Medien für das Lernen im

Mathematikunterricht der Primarstufe 179

Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer und Franziska Herrmann

Analoge Bilder – digitaler Film.

Möglichkeitsräume für literarästhetisches Lernen in

Hochschullernwerkstätten 196

Michael Rieseneder und Wolfgang Wagner

Erstes Programmieren mit Kindern über Handlungserfahrungen.

Das Konzept Activity-based-Coding 215

Patrick Isele und Julia Höke

Reflexionen über digitales Lernen mit dem Sphero SPRK+

Erfahrungen mit Studierenden in der „Lernwerkstatt“³⁴ 231

Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altmann und Enrico A. Emili

Piktogramme als Unterstützungsmedien.

Studien zu Effekten von Bilderbüchern mit zusätzlichen Symbolen

im Kindergarten 248

Zu Aspekten, Perspektiven und Herausforderungen von Hochschullernwerkstätten

Sabine Fischer und Max de Baey-Ernsten

Didaktische Perspektiven einer ästhetischen Werkstatt 273

Tanja Wittenberg und Lena S. Kaiser

„Ich war frustriert, ich bin kein Kind mehr“ – Erfahrungslernprozesse mit verwendungs- und bedeutungsoffenem Material in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 291

Lisa Eßel und Laura Schlichting

Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Pflicht 309

Mareike Kelkel, Markus Peschel und Pascal Kihm

Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten 321

Barbara Holub und Sybille Roszner

Hochschullernwerkstatt – Ausgangspunkt für persönlichkeitsorientierte Professionalisierung in der Ausbildung für Lehrpersonen 334

Verzeichnis der Autor*innen 348

Sandra Tänzer

Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben

Abstract

*An der Universität Erfurt wird derzeit das BMBF-geförderte Projekt „Hochschullernwerkstatt“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt. In einem eng verzahnten Prozess von Erprobung, Reflexion und Weiterentwicklung vor dem Hintergrund formativer und summativer Evaluationen galt und gilt es, Lernwerkstattarbeit zu einem fest verankerten Strukturelement in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Erfurt zu machen und ihre Wirkungen auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden empirisch zu ermitteln.¹ An die aus diesem Projekt resultierenden Erfahrungen und empirischen Befunde schließt dieser Beitrag an. Er reflektiert sowohl Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Transfers eines solchen hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Settings wie der Lernwerkstattarbeit in manifeste universitäre Strukturen als auch das im Lernwerkstattdiskurs als konsensfähig geltende Postulat des selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Handelns der Studierenden. Und er hinterfragt, inwieweit dieses Postulat auch tatsächlich an die Erwartungen und Praktiken der unterschiedlichen Akteur*innen in einer Lernwerkstatt anschließt. In dieser Gesamtbetrachtung der Rolle und des Stellenwertes von Hochschullernwerkstätten für Bildungs- und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden dekonstruiert der Beitrag die Lernwerkstatt als eine „Zumutung“ (Hagstedt, 2016, S. 28) für Lehrende und Lernende und unterstreicht zugleich den Mut und die Notwendigkeit von Ermutigung für das Handeln Lehrender und Lernender mit und in diesen Räumen.*

1 Eine persönliche Vorbemerkung

Der Titel dieses Beitrages mutet möglicherweise etwas ungewöhnlich an. Denn während die Begriffe Mut, Zumutung und Ermutigung, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, ganz essentiell für das Lehren und Lernen in Hoch-

1 Die zweite Förderphase dieses Teilprojekts bis 31.12.2023 zielt insbesondere auf die akademische Personalentwicklung ab. In 1 ½-jährigen Weiterbildungen wird die hochschuldidaktische Kompetenz der Lehrerbildner*innen für Werkstattlernen gefördert.

schullernwerkstätten sind, scheint das für die „Liebe“ auf den ersten Blick nicht einsichtig. Eine Hochschullernwerkstatt und Liebe – (wie) passt das zusammen? Mein Zugang zur Frage, wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben, hat etwas mit *Verstehen* zu tun. Dem bekannten Buch „Die Kunst des Liebens“ von Erich Fromm ist ein Zitat von Paracelsus vorangestellt, in dem es u. a. heißt: „Wer nichts weiß, liebt nichts. [...] Je mehr Erkenntnis einem Ding innewohnt, desto größer ist die Liebe“ (Paracelsus, zit. nach Fromm 1994, S. 7). An dieser Stelle möchte ich ansetzen und einige der Erkenntnisse vorstellen, die wir² durch die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt gewonnen haben, um auf diese Weise zum wachsenden Verständnis über Hochschullernwerkstätten beizutragen. Meine Ausführungen folgen dabei einem Dreischritt: Im zweiten Kapitel wird das Projekt der Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt vorgestellt. Damit werden jene empirischen Befunde kontextualisiert, die im weiteren Verlauf dieses Beitrages herangezogen werden, um die Hochschullernwerkstatt als „Zumutung“ (Hagstedt, 2016, S. 28) für Lehrende und Lernende zu dekonstruieren (Kapitel 3) und den Mut und die Notwendigkeit von Ermutigung für das Handeln Lehrender und Lernender mit und in diesen Räumen zu unterstreichen (Kapitel 4). Ein kurzes Fazit (Kapitel 5) beschließt diesen Beitrag.

2 Die Erfurter Hochschullernwerkstatt

Wie an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Godau et al., 2019), ist das Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt insbesondere aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Studierenden, Dozierenden und Vertreter*innen der Lehrer*innenbildungsadministration des Erfurter Zentrums für Lehrerbildung hervorgegangen. Ausgangspunkt dieser Gruppendiskussionen war die Frage, welche Probleme in der Lehrer*innenbildung an der Universität Erfurt wahrgenommen werden, auf die eine Hochschullernwerkstatt eine angemessene Antwort sein könnte – eine Frage, die man sich stellen muss, wenn in einer Organisation etwas Neues (mit dem Anspruch des „Besseren“) implementiert werden soll (Godau et al., 2019, S. 121). Die empirischen Befunde aus diesen Befragungen führten in Verbindung mit Theoriebezügen des Lernwerkstatt-Diskurses zu einem Konzept, das vier Dimensionen miteinander verbindet: erfahrungsorientiertes Lernen, situiertes Lernen, Materialität und Ästhetik: *Erfahrungslernen* schließt primär an Deweys (2011) Erfahrungskonzept und damit an die Bedeutung der Prozessualität einer Erfahrung an. In der Bearbeitung einer Problemstellung machen Stu-

2 Herzlich möchte ich an dieser Stelle meinen Kolleginnen und Kollegen Marcus Berger, Marc Godau, Hendrikje Schulze, Mei Ling Liu und Gerd Mannhaupt für die kollegiale, fruchtbare und erkenntnisreiche Zusammenarbeit im Projekt danken.

dierende konkrete Erfahrungen. Sie werden angeregt, auf ihr Handeln zurückzublicken und dieses bewusst zu reflektieren, um intensiver und tiefgreifender zu lernen. *Situiertes Lernen* lässt sich nach Wildt als hochschulisches Lernen charakterisieren, das sich „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet“ (Wildt, 2003, S. 17). Mit dem Verweis auf die Authentizität der Lernbedingungen wird an den Befund angeschlossen, dass Situationen des Wissenserwerbs und dessen Anwendung sich hinreichend ähneln müssen, um Wissen aktualisieren zu können, da Lernen, Kognition und Wissen situationsgebunden (situiert) sind (Lave & Wenger, 1991). Zudem unterstreicht der Hinweis auf sozialen Austausch die Bedeutung der Eingebundenheit in eine Community of Practice (Wenger, 2015). Mit der Sensibilisierung für *Materialität* verbindet sich das Ziel, die Dinge aktiv in didaktische Arrangements einzubeziehen und deren Auswirkungen inhaltlicher und lernmethodischer Art zu reflektieren. Die Sensibilisierung für die *ästhetische Dimension* von Lehr-Lern-Prozessen verknüpft kognitive und affektive Zugangsweisen, das Wahrnehmen über die Sinne mit der ästhetischen Wahrnehmung i. A. und der Betonung von zweckfreien bzw. selbstzweckhaften Prozessen.

Abb. 1 spiegelt die vier Dimensionen des pädagogischen Konzepts wider, ergänzt um Reflexionsfragen, die Dozierende bei der schriftlichen Anmeldung eines Seminars oder eines Workshops in der Hochschullernwerkstatt zu durchdenken und zu beantworten aufgefordert werden.

<p>Haben Studierende im Seminar die Gelegenheit,</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Fachinhalte zu erkunden und/oder experimentell zu erforschen, (2) selbstständig fachbezogene und persönlich bedeutsame Problemstellungen zu bearbeiten sowie (3) ihren Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren? 	<p>Ist das Seminar dafür geeignet, dass Studierende</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) gemeinsam in heterogenen Gruppen komplexe, anwendungsbezogene, inter- und transdisziplinäre Inhalte aufbereiten, 2) in Simulationen in bzw. für Bildungseinrichtungen pädagogische Inhalte erschließen und 3) zu Expert*innen in spezifischen Themenfeldern werden? 	<p>Können Studierende im Seminar</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) an unterschiedlichen Dingen, Materialien, Objekten, Artefakten, Technologien usw. fachbezogenes Wissen konstruieren und/oder in dieses einschreiben, (2) Gebrauchsgewohnheiten mit Dingen reflektieren und aufgreifen und/oder (3) Materialien selbst herstellen? 	<p>Haben Studierende im Seminar die Möglichkeit,</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu bekommen und diese aus ästhetischer Perspektive zu beurteilen, (2) gestalterisch-schöpferisch-kreativ und nicht nur zweckrational zu handeln und (3) Gegenworte zu visionieren, zu phantasieren bzw. zu imaginieren?

Abb. 1: Dimensionen des pädagogischen Konzepts der Erfurter Hochschullernwerkstatt und ausgewählte Reflexionsfragen für Lehrende bei der Anmeldung einer Veranstaltung in der Hochschullernwerkstatt (eigene Darstellung)

In fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich ausgerichteten Seminaren unterschiedlicher Studienbereiche, alle curricular in der Lehramtsausbildung an der Universität Erfurt verankert, fand die Begleitforschung statt. Sie richtete sich auf die Frage, welche Wirkungen Werkstattlernen auf Lern-, Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden hat. Die Datenerhebung bezog Dokumentenanalysen (Lerntagebücher und Reflexionsberichte) ein, beruhte vor allem aber auf Gruppendiskussionen, Paarinterviews und vereinzelt Einzelinterviews mit Studierenden, die mit einem Verfahren konstruktivistischer Grounded Theory (Charmaz, 2006) und Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010; Nohl 2006) ausgewertet wurden. Auf diese Daten beziehe ich mich im Folgenden, um über Lernwerkstätten als Zumutung und die Bedeutung von Mut und Ermutigung zu reflektieren.

3 Lernwerkstätten als Zumutung

Aus der Begleitforschung der Lernwerkstattseminare ermittelten wir, dass Studierende das Handeln in Lernwerkstattseminaren als Differenz Erfahrung, als Konventionsbrüche mit ihren bisherigen Studienerfahrungen wahrnehmen, wie der nachfolgende Transkriptauszug aus einer Gruppendiskussion widerspiegelt:

STUDENTIN 5: „Du bist kontinuierlicher dabei, auch wenn du nur aus Pflichtbewusstsein hier jeden Dienstag aufschneist. Aber trotzdem bist du immer irgendwie, also du kannst das nicht in 'ne Schublade packen. Du kannst das nicht wegpacken// Also bei vielen Seminaren ist das so: ja alles klar, Referat gehalten, am besten noch beim ersten oder zweiten Termin.“

STUDENTIN 8: Ja das mach ich auch. Dann ist man so 4 Wochen aktiv, so die ersten 2 Wochen: hallo, hallo, ich bin da, Referat gehalten, Schublade rein.

STUDENTIN 7: Und dann ist man, ist man dann irgendwie nicht mehr da.

STUDENTIN 5: Dann verpasst man das so langsam. Dann geht man dann vielleicht zum letzten Seminartermin noch mal hin, um noch mal guten Tag zu sagen und dann irgendwie zwei, drei Tage vor Abgabe: oh, ich muss ja noch 'ne Hausarbeit schreiben – Schublade wieder auf. Ist hier irgendwie gar nicht drin, weil man ja, wenn's auch nur aus Pflichtbewusstsein ist, irgendwie doch jede Woche aufschneit und sich mit seinem Thema auseinandersetzt. Und ja deshalb, es gibt halt Typen, die finden das total nervig, weil die wollen das eben so – Schublade und dann halt nur kurz runterschreiben und dann wieder weg. Aber der die Intensität mit der Auseinandersetzung mit der Problematik oder mit der eigenen Forscherfrage ist halt für mich persönlich hier viel höher, weil ich halt jede Woche spätestens Montagabend dann denke: Oh, du gehst wieder ins Lernwerkstattseminar, haste denn eigentlich auch 'ne neue Erkenntnis oder irgend-

was, was du jetzt noch so machen musst, und hast halt nicht diesen klassischen Ablauf irgendwie 4 Wochen Arbeit, 8 Wochen Pause und dann noch mal oder 10 Wochen Pause, 2 Wochen Arbeit, Seminar abgehakt.³

Die Differenzierung beschreiben die Studierenden mit Faktoren wie (1) fehlender fachwissenschaftlicher Input von Dozierenden oder Kommiliton*innen, (2) fehlender Seminarplan, der Semesterwoche für Semesterwoche Themen festlegt, (3) eine „entspannte“ und angenehme Atmosphäre in einem Raum, der mit seinen Raummerkmalen (eine Couch zum Arbeiten, farbige Wände, Kaffee und Tee während des Arbeitens) dem Wohlbefinden beim Lernen zuträglich ist, (4) die Betonung und Umsetzung flacher Hierarchien in der Beziehung zu den Dozierenden, (5) eine materialreiche, anregungsintensive Lernumgebung, die beispielsweise Möglichkeiten zum Blättern in Lernmaterialien während gewollter oder ungewollter Denk- und Arbeitspausen eröffnet, (6) fehlende Vorgaben, was man wie, wann und mit wem macht. Eine Studentin bemerkt pointiert in einer Gruppendiskussion:

Also auch die Atmosphäre an sich, dass man hereinkommt und es schön aussieht, aber eben auch, dass es kein vorne und kein hinten gibt. [...] alle sitzen irgendwie im Raum, aber es gibt es nicht, dass die schlechten hinten sitzen und die guten vorn oder irgendwie so etwas, wie es früher im Klassenraum öfter einmal war, sondern es ist eben, alle sind gleichgestellt und die Dozentin oder der Dozent sind eben auch einfach mit im Raum und alle kommen zusammen, alle Gedanken kommen zusammen und es ist eben nicht so, man wird nicht drangenommen, sondern es ist total frei.

Freiheit ist ein kennzeichnendes Merkmal, das in den Gruppendiskussionen der Studierenden immer wieder thematisiert wird. Es steht in enger Korrespondenz mit einem Phänomen, das ebenfalls häufig genannt wird: das Phänomen der Verantwortung. Selbstverantwortliches Arbeiten und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln galten bereits nach den Kriterien des Vereins europäischer Lernwerkstätten (VeLW e.V., 2009, S. 7) als konstitutive Merkmale von Lernwerkstattarbeit. Auch im Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ wird das selbstverantwortete Lernen unterstrichen (2020, S. 255). Verantwortung scheint im Lernwerkstattkontext nicht allein eine Fähigkeit, sondern „geradezu eine Struktur, die einem Stück Welt gegeben wird“ (Sombetzki, 2014, S. 25). Herbert Hagstedt beurteilt Studienwerkstätten vor diesem Hintergrund als *Zumutung*. Lernwerkstätten sind, so Hagstedt, eine

Zumutung für jeden Lerner, weil sie ganz auf seine Selbstverantwortung setzen: Sie lassen die Studierenden ihren eigenen Weg suchen und soweit gehen, bis sie an Schwie-

3 Der besseren Lesbarkeit wegen wurden die Transkriptauszüge um erweiterte Sprachmerkmale wie Zögerungslaute, Betonungen oder Pausen bereinigt.

rigkeiten, mit denen sie sich gerade auseinandersetzen, lernen können. (Hagstedt, 2016, S. 28)

Zumutung meint hier, dass man von außen aufgefordert wird oder jemand einem zutraut, mutig zu sein und etwas zu wagen, das unbestimmt, wenig vorhersehbar, zunächst belastend ist, sodass die Zumutung immer auch mit der Frage der Zumutbarkeit dieser Belastung verbunden ist. Was genau verbirgt sich aus Sicht der Studierenden hinter dieser mit Belastungen verbundenen Zumutung? Oder anders gefragt: Wofür brauchen Studierende Mut? Analysiert man die Erzählungen, Beschreibungen und Urteile der Studierenden genauer, wird man darauf aufmerksam, dass sie zwei Aspekte als „belastend“ empfinden: (1) Verantwortung übernehmen für das, was man macht. Ich bezeichne es als den handlungsbezogenen Aspekt ihres Tuns. (2) Verantwortung übernehmen für das, was man weiß und an neuen Erkenntnissen erworben hat. Ich bezeichne diese Facette als den erkenntnisbezogenen Aspekt dieses Prozesses.

Der *erkenntnisbezogene Aspekt der Verantwortungsübernahme* dokumentiert sich beispielhaft in Aussagen wie dieser

INTERVIEWER: Ich weiß nicht, ob ich jetzt diese These falsch verstanden habe, aber [...] das, was ihr über das Leben in der DDR [...] hier lernt, unterscheidet sich nicht wesentlich von 'ner anderen, also von 'ner Vorlesung oder von 'nem anderen Seminar?

STUDENTIN 7: Na doch, auf jeden Fall. Wir sind hier für unsere Informationen verantwortlich.

Den *handlungsbezogenen Aspekt der Verantwortungsübernahme* für das eigene Handeln vom Plan über den Prozess und ein wie auch immer geartetes Produkt bis zur Handlungsbewertung drückt eine Studentin in der Gruppendiskussion beispielhaft so aus:

STUDENTIN 5: Und deshalb auch ungewohnt: Ich glaub, wir sind einfach alle noch nicht so, wir denken noch nicht richtig lernwerkstattmäßig.

INTERVIEWER: Mhm. Wie müsste man da denken, wenn man lernwerkstattmäßig denken würde?

STUDENTIN 5: Na ja, diese Individualität. Also dass man jetzt wirklich nicht immer irgendwie ein Seminarplan quasi so im Hinterkopf hat, so seinen eigenen auch so hat. [...] Ja irgendwie so, dass es halt jeder für sich selber verantwortlich ist, dass jeder da mit Engagement dabei ist und selber Verantwortung für das übernimmt, was man macht und all sowas. Also nicht so dieses: Ich verlass mich gern auf andere und ich sitz einfach nur hier meine Zeit ab.

Was meint Verantwortung? Verantwortung ist die „Fähigkeit des Rede-und-Antwort-Stehens“ (Sombetzki, 2014, S. 41). Sie geht „mit einer spezifischen psy-

chomotivationalen Verfasstheit des Verantwortlichen“ (Sombetzki, 2014, S. 41) einher: jemand (der Verantwortungstragende) verantwortet sich für etwas (den Verantwortungsgegenstand) vor bzw. gegenüber jemandem (dem Adressaten oder der Verantwortungsinstanz) unter Berufung auf normative Kriterien bzw. Wertvorstellungen, die seine Haltungen, seine Handlungen, seine Person rechtfertigen (Sombetzki, 2014, S. 34). Der Philosoph Ludger Heidbrink betont, dass Menschen „im Grunde schon sehr viel mitbringen [müssen], um verantwortlich handeln zu können. Zur Verantwortungsfähigkeit gehört ein ganzes Bündel an Vermögen und Fertigkeiten, die vom persönlichen Moralbewusstsein über praktisches Handlungswissen bis zum Umgang mit Unsicherheit reichen“ (Heidbrink, 2007, S. 10). Janina Sombetzki hebt diesbezüglich drei Fähigkeiten hervor: (1) die Fähigkeit zur Kommunikation, (2) die Urteilsfähigkeit, um das eigene Handeln unter Bezug auf bestimmte Normen und Werte als gerechtfertigt beurteilen zu können, sowie (3) die Handlungsfähigkeit. Sie ist zentral und untrennbar mit dem Element der Freiheit verbunden – als menschliche Willensfreiheit zu wollen, was man wollen will, und als Selbstbestimmung auf der Basis der eigenen Wünsche und Vorstellungen (Sombetzki, 2014, S. 44ff.).

An diesem Bedingungsgefüge wird deutlich, dass Selbstverantwortung in der Hochschullernwerkstatt ein Paradox ist. Denn die Situation, in der sich die Studierenden zumindest in den curricular verankerten Lernwerkstattseminaren befinden, ist keine völlig freiheitliche, autonome Situation: Studierende unterliegen äußeren Zwängen und Vorgaben, die einerseits aufgaben- und zeitbezogen sind. Man muss zu einem bestimmten Zeitpunkt (in der Regel nach 15 Semesterwochen) ein bestimmtes Ergebnis erreicht haben – im Falle der Lernwerkstattseminare an der Universität Erfurt zum Beispiel ein didaktisches Material erstellt, ein Spielefest geplant und/oder durchgeführt, eine Ausstellung konzipiert haben. Vorgaben sind andererseits auch bewertungsbezogen, selbst dort, wo es keine Note gibt oder die Teilnahme am Seminar als erfolgreich bescheinigt wird. Studierende müssen sich verantworten vor einer Instanz. Diese Instanz sind in der Regel die Dozierenden, die ein bestimmtes Werte- bzw. Bewertungssystem mitbringen. Unsere Analysen zeigten dabei, dass Bewertungsmaßstäbe weder von Anfang an feststehen noch zwischen Lehrenden und Lernenden identisch sein müssen. Marc Godau und ich rekonstruierten an einem Lernwerkstattseminar, „dass Studierende und Dozierende ...auszuhandeln [begannen], wie und was getan und am Ende bewertet werden soll [...] Im Verlauf des Seminars läuft die zunehmende Konkretisierung von Materialien seitens Studierender mit einer zunehmenden Konkretisierung von bewertungsrelevanten Leistungskriterien seitens Dozierender zusammen“ (Godau & Tänzer, 2019, S. 112). Dass dieser Prozess so abläuft, begründet sich darin, die Ideen der Studierenden nicht einschränken zu wollen und zunächst jeden Vorschlag wertzuschätzen (Godau & Tänzer, 2019, S. 112). Das heißt aber auch, dass über die Wertvorstellungen, an denen das Handeln

der Studierenden gemessen wird, Ungewissheit herrscht. Zudem wird die Frage, was mit welcher Begründung als (gute) Leistung gerechtfertigt werden kann, von Studierenden und Dozierenden nicht immer gleich beantwortet: Eine Analyse von Reflexionsberichten Studierender, die einen Selbstbewertungsteil enthielten,⁴ spiegelte in den Begründungen der Studierenden an erster Stelle die Kriterien „aufgewandte Zeit und Mühe“ sowie „umfangreiche Recherche“ wider, danach folgen Kriterien wie:

- vernetzt und vielperspektivisch gedacht bei der der Bearbeitung des Problems,
- erfolgreich die Fragestellung beantwortet und
- gut in der Gruppe gearbeitet und den Prozess strukturiert.

Beide Befunde provozieren die Frage, inwieweit Bewertungsmaßstäbe für alle plausibel und ob bzw. ab wann sie allen Beteiligten transparent sind.

Faktisch haben wir es hier mit einer unsicheren, konflikthaften Situation zu tun. Die Verunsicherung, das Konflikthafte resultiert aus dem Spannungsverhältnis, Verantwortung in einer komplexen und neuartigen Situation zu übernehmen, in der Studierende nicht vollkommen frei sind in ihrem Handeln und dessen Bewertung. Die Lernwerkstattseminare stehen deshalb aus ihrer Perspektive unter der Maxime: „*Selbstständig arbeiten dürfen müssen.*“ Es handelt sich hier um jene „pädagogische Paradoxie von Freiheit und Zwang“ (Wimmer, 2005, S. 24), die Wimmer als „Aporetik der pädagogischen Aufgabe“ fasst, „nämlich ein Ziel zu verfolgen, das nur von Anderen selbst erreicht und nicht erzwungen werden kann. [...] Sie soll[en] dazu gebracht werden, selbst zu wollen, was sie soll[en]“ (ebd., S. 24). Werner Helsper (2016) spricht von der Antinomie von Autonomie und Heteronomie, die in pädagogischen Kontexten und hier auch in der Lehrer*innenausbildung zum Tragen kommt: Den Lernenden wird „Eigenverantwortlichkeit in rationalisierten Zusammenhängen zu[geschrieben], die ihrer Mitgestaltung zumeist entzogen sind“ (Helsper, 2016, S. 546). Indem man Autonomie und Mündigkeit von ihnen fordert, fordert man sie zum Handeln in Zwängen und Kontrollen des Bildungssystems auf (vgl. ebd.), was wiederum die Gefahr der Instrumentalisierung in sich trägt (Helsper, 2016, S. 546) und nur reflexiv bearbeitet werden kann. Um in dieser Konfliktsituation Sicherheit wiederherzustellen und (Selbst-)Vertrauen zur Bewältigung dieser für sie ungewohnten Seminarsituation aufzubauen, greifen Studierende auf verschiedene – bewusste wie auch unbewusste – „Strategien“ zurück: Strategien im Hinblick auf die Sache (*Wissen konstruieren*), auf die Gruppenarbeit (*Entscheidungen treffen/Handeln in der Lerngemeinschaft*) und die Aufgabe selbst (*Präsentieren*) (siehe Abb. 2; ausführlicher Godau et al., 2018).

Wissenskonstruktion erfolgt auf verschiedenen Ebenen: Studierende konstruieren Wissen über die Dozent*innen (ihre Erwartungen, ihre Lehr-Lern-Praxis im All-

4 Die Studierenden benoteten sich selbst und begründeten ihre Note.

gemeinen, ihre Expertise), wie auch Wissen über ihr Thema: Sie interessieren sich, lesen, recherchieren, bauen Inhaltswissen auf; das Interesse und die Neugier stehen nicht am Anfang dieses Prozesses, sondern am Ende und differenzieren sich immer weiter aus. Sie beziehen Netzwerke ein, indem sie je nach Problemstellung Eltern, befreundete Lehrer*innen, Museumspädagog*innen, Pfarrer oder auch Dozierende an der Uni um Rat fragen oder um ganz handgreifliche Unterstützung bitten. Sie fordern Austausch und Feedback vom Dozierenden und aus der Gruppe (als „Community of Practice“). Während Dozierende eher zu Feedback über das entstehende Produkt aufgefordert werden, werden Mitstudierende um Unterstützung gebeten, wenn es an kreativen Ideen und Einfällen – also konkreten prozessbezogenen Hilfen – mangelt. Austausch mit Mitstudierenden ist zudem noch aus Gründen des sozialen Vergleichs notwendig, um das eigene Arbeitsverhalten daran messen und beurteilen zu können (Godau & Tänzer, 2019, S. 112).

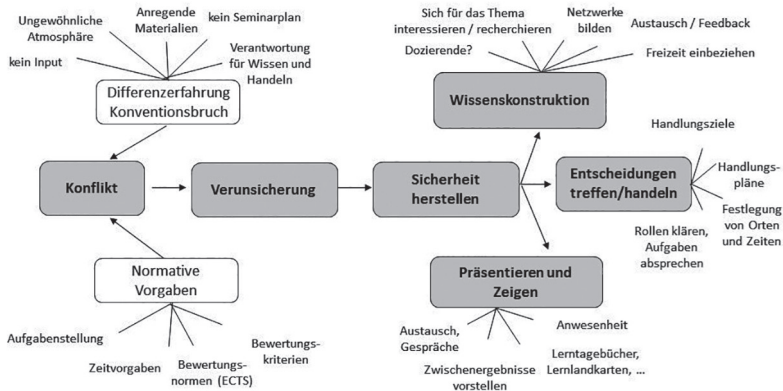


Abb. 2: Das Handeln von Studierenden im Lernwerkstattseminar (eigene Darstellung in Anlehnung an Godau et al., 2018, S. 62)

Die Strategie des *Präsentierens und Zeigens* dokumentiert sich beispielsweise an Praktiken wie dem Lerntagebuch (zeigen, dass gearbeitet wird), der Anwesenheit im Seminar (zeigen, dass mitgemacht wird), dem schriftlichen Plan oder der Lernlandkarte (zeigen, dass und wie geplant wird). Und schließlich werden durch *gemeinsames Handeln* Handlungspläne an Handlungsziele ausgerichtet und konkretisiert, Aufgaben verteilt, Rollen geklärt. Handlungsalternativen werden ausgeblendet (Verringerung von Kontingenz), so dass getroffene Entscheidungen nicht rückgängig gemacht werden können.

Studierende sind in diesen Seminaren mit ihrer ganzen Person herausgefordert, beurteilen das Werkstattlernen einerseits sehr positiv, heben die höhere Motivation, den „Spaß“, die Verfügbarkeit von Materialien als Ideengeber, die sozialen

Interaktionen, die Freiräume für Individualität und Selbstbestimmung und die „Atmosphäre“ des Raumes hervor. Zugleich problematisieren sie sie auch: Zum einen beurteilen sie ihr Handeln unter den gegebenen Bedingungen als anstrengend und arbeitsintensiv, wobei im Vergleich der Daten der letzten Jahre auffällt, dass dieser Aspekt mit zunehmendem Erfahrungswissen weniger thematisiert wird, weil Studierende schon das zweite oder dritte Mal an einem Lernwerkstattseminar teilnehmen und sich in dieser Situation schneller und besser zurechtfinden. Ein Phänomen aber bleibt und hat sich über die Jahre in den Daten nicht verändert: Sie misstrauen dem Wert ihres erworbenen Wissens für ihre zukünftige professionelle Tätigkeit. So entwickelte sich in einer Gruppendiskussion folgender Diskurs im Anschluss an die Frage, mit welchem Lernformat sie sich besser auf die Planung einer Unterrichtsstunde vorbereitet fühlen würden:

STUDENTIN 7: Ich würde sagen: Vorlesung. Wenn ich alle Folien bekommen würde, da hab ich meinen Theoriegrundstock und was ich methodisch draus mache ist ja meine Sache. [...] Vorlesung auf jeden Fall, weil alles wissenschaftlich und auch richtig ist.

STUDENTIN 8: Das ist halt ein [Topf], wie wenn ich mir das tollste Buch aus der Bib ausleihen würde, wo alles prägnant draufsteht. Gut, ich meine, es gibt ja gute Folien und schlechte Folien. Es kommt ja drauf an, wie der Dozent das aufbereitet hat, aber prinzipiell ist das erstmal so das, wo ich sagen kann, da kann ich alles drauf vorbereiten.

Ähnlich argumentierte eine Studentin im Gespräch mit ihrer Dozentin:

[...] wenn Sie mir das jetzt so erzählen, dann würde ich, also das würde viel mehr Vertrauen bringen. So an sich, wenn Sie mir jetzt 'nen Ablaufplan geben oder so, wie ich das jetzt machen soll, ich weiß nicht, ich glaube, das würde ich eher bevorzugen.

Auf die Rückfrage, ob das Wissen einer Professorin mehr „wert“ sei, antwortete die Studentin nach langem Nachdenken: *„An sich vielleicht nicht, weil ich meine, wir haben ja auch ganz viel Arbeit reingesteckt, auch viel Recherche, aber es ist halt nicht empirisch erforscht“*. Den Wert ihrer Arbeit sehen die Studierenden darin, eine solche umfangreiche Handreichung „überhaupt entwickelt zu haben“. Das Produkt an sich ist wertvoll für sie, aber weniger im kognitiv-epistemologischen Sinne denn als Materialisierung eines Prozesses, der *„viel Arbeit gemacht hat“* und *„in dem sie sich intensiv Gedanken machten“*, die sie der Dozentin und anderen damit auch zeigen.

An dieser Stelle zeigt sich das Dilemma der Lernwerkstatt: Sie regt einerseits neue bzw. andere Handlungsweisen an, fordert und fördert Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme. Ihr Referenzrahmen aber ist und bleibt das Norm- und Wertesystem der Universität, das den didaktischen Kontext der Werkstattarbeit beeinflusst, so u. a.

- die Norm, dass Dozierende die geltenden Regeln des Handelns im Seminar setzen – die übergeordnete Aufgabenstellung, die Bewertungsformen und ihnen zugrundeliegende Normen der Bewertung und letztlich auch den „Zwang zur Selbstverantwortung“ sowie
- die Norm, dass das wissenschaftliche Wissen stets und immer das „richtige“ Wissen sei.

Der Gedanke der absoluten Wahrheit des in Vorlesungen vermittelten Wissens blendet „die Konstruktivität jedes Wissens“ (Wimmer, 2005, S. 36) aus, verstellt die Verantwortung nicht nur für das Wissen selbst, sondern auch für dessen Genese (vgl. ebd.). Das, was die Studierenden nach einem Lernwerkstattseminar wissen, konzeptualisieren sie im Grunde als „Nichtwissen“ der Form, dass bei Anwendung dieses Wissens mit Kade und Seitter (2003, S. 56) „eine vollständige Unkenntnis über die möglichen Folgen ihres Handelns und ihr mögliches Eintreffen besteht“, während sie dem wissenschaftlichen Wissen Gewissheit über dessen unmittelbaren Anwendungsbezug für die Praxis zusprechen – als Glaubensgewissheit, weil es eine Dozentin sagt, und als wissenschaftliche Gewissheit, weil es empirisch überprüft sei. Dieses Konzept steht in Diskrepanz zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis pädagogischer Professionalität: Wissenschaftlich-abstraktes Wissen – ob nun evidenzbasiert oder theoretisch gut begründet und plausibel – ist kein technisches Wissen, kein Instrument, das man unmittelbar im Unterricht subsumtionslogisch anwenden kann (Helsper, 2003, S. 148). Wenn man von einer Kausalität vom Wissen zum Handeln ausgeht, dann delegiert man, so Michael Wimmer, die „Verantwortung für das Handeln an das Wissen“ (2016, S. 429). „Der Handelnde ist, überspitzt formuliert, in diesem Handlungsverständnis Ausführungsorgan des vorschriftlichen Wissens“ (Wimmer, 2016, S. 429).

Professionalität im Lehrberuf meint jedoch das Gegenteil: „ein reflexives Verhältnis zur Konstruktion und Generierung von Erklärungen und Deutungen“ und einen „reflexive[n] Umgang mit der Ungewissheit und Unsicherheit der Wissensbasis und deren Relevanz und Angemessenheit für konkrete Fälle“ (Helsper, 2003, S. 148). Für die „Übersetzung“ wissenschaftlich-abstrakten Wissens „auf konkrete lebensweltliche Situationen [...] [stehen] keine allgemeinen Regeln zur Verfügung [...], bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann“ (Wimmer, 2016, S. 425). Diese Ungewissheit, das Nichtwissen-Können, unterscheidet sich vom Nichtwissen der Studierenden, das eher ein „Noch-Nicht-Wissen“ ist und sich als ein „Brückenkonzept“ (Kade & Seitter, 2003, S. 57) – eine Brücke zur Relationierung von Theorie und Praxis – deuten lässt. In diesem „Noch-Nicht-Wissen“ wie insgesamt im Erleben und Erleiden von Ungewissheit stecken fruchtbare Momente für Professionalisierungs- und Bildungsprozesse in Hochschullernwerkstätten. Sie fruchtbar werden zu lassen, braucht Mut und Ermutigung.

4 Mut und Ermutigung in Lernwerkstätten

Mutig sein heißt, sich etwas zu trauen, etwas zu wagen, sich in eine unsichere Situation zu begeben, sich einer Belastung, einer möglichen Gefahr, einem Risiko auszusetzen, das noch nicht absehbare Folgen haben kann. Mutig sein heißt, Ungewissheit zu ertragen.

Die Studierenden sind in den Lernwerkstattseminaren mutig; sie gehen mit der Zumutung selbstverantwortlichen Handelns unter Zwängen und Kontrollen des universitären Systems offensiv um. Mutig sind auch Lehrende und Institutionen, die Lernwerkstätten einrichten und fördern, weil sie sich ins gegenwärtige System von Universitäten nicht so recht einfügen lassen. In einem 2010 vom deutschen Hochschulverband herausgegeben Buch „Bologna. Anfang und Ende der Universität“ schreibt Marius Reiser mit Blick auf den Bolognaprozess:

Man änderte [...] das Ziel: „nicht mehr Bildung, sondern Ausbildung; nicht mehr selbstständiges Denken, sondern abfragbares Wissen; nicht mehr Erkenntnis als Selbstzweck, sondern Erkenntnisse, die dem Markt dienen [...] nicht mehr locker strukturierte Studiengänge mit vielen Wahlmöglichkeiten und wenigen Prüfungen, sondern straff organisierte Lehr-Lern-Einheiten mit einer Fülle von Prüfungen; strenge Kontrolle statt freier Gestaltung. (Reiser, 2010, S. 27)

Über den Funktionswandel der Hochschule, weg von der „akademischen Persönlichkeitsbildung [hin] zur Beschäftigungsfähigkeit (Wolter, 2015, S. 30), ist an vielen Stellen schon diskutiert worden. Die „mit Bologna verbundenen Standardisierungen und Beschleunigungen des Studiums“ werden als wenig förderlich für die „Kultivierung individueller Interessen der Studierenden“ beurteilt (Schimank, 2015, S. 93). Und Dirk Stederoth hielt in der „Pädagogischen Rundschau“ gar einen „Abgesang“ auf die „Idee der (universitären) Bildung“ aufgrund ihrer „ökonomischen Deformation“ (Stederoth, 2014, S. 535):

„Credits“ sind mittlerweile zum „Geld des Geistes“ geworden, insofern sie die Zeit seiner Arbeit ausdrücken sollen: Jeder Studiengang ist demzufolge auf eine 40-Stunden-Woche Geistesarbeit ausgelegt, was sich penibel in der Anzahl der zu erreichenden Credits widerspiegeln muss [...]. Allerdings liegt das Problem hier auch weniger darin, dass sich Bildungsprozesse nicht solchermaßen verrechnen lassen, sondern vielmehr darin, dass durch diese Struktur Bildungsprozesse eher verhindert werden [...] [und] eine zunehmende Effektivitätsorientierung [Raum gewinnt], die immer weniger auf sachliche Bedürfnisse als vielmehr auf formale Anforderungen gerichtet ist. (Stederoth, 2014, S. 537f.)

Hochschullernwerkstätten können hier eher Gegenentwürfe sein – auch und gerade weil sie nicht im „luftleeren Raum“ existieren und gänzlich unberührt von Standardisierung und Vereinheitlichung bleiben. Die Zeit, die Studierende investieren, das Interesse, das sie entwickeln, die Neugier, die Freiräume für Selbstbe-

stimmung, die Ungewissheit und Unsicherheit, die intensive Auseinandersetzung mit einer pädagogisch relevanten Sache, die Zweifel, die „Seitensprünge“ und das vermeintlich „Nutzlose“, wie es Peter Bieri (2005, S. 129) als konstitutiv für Bildungsprozesse beschreibt, lassen sich in Hochschullernwerkstätten beobachten und diese zu einem Ort der Professionalisierung *und* einem Ort der Bildung werden.

4.1 Hochschullernwerkstätten als Orte des Lernens

Unter Bezugnahme auf Arnd-Michael Nohl, Florian von Rosenberg und Sarah Thomsen (2015) soll Lernen und Bildung wie folgt voneinander abgegrenzt werden: Mit und durch *Lern*prozesse wird Wissen und Können über ganz bestimmte Sachverhalte und Sachzusammenhänge innerhalb eines gegebenen Orientierungsrahmens, eines gegebenen Verhältnisses eines Menschen zu sich selbst und zur Welt erworben. In und mit *Bildung*sprozessen wird dieser Orientierungsrahmen, die Art und Weise, wie ein Mensch in der Welt lebt, welches Verhältnis er zu sich selbst hat, transformiert. Ein „Bildungsgeschehen“ bezieht sich „auf zentrale Lebensorientierungen und den Habitus des Menschen, [...] während sich „im Lernen [...] Ausschnitte von Selbst und Welt [verändern]“ (Nohl et al., 2015, S. 215). Lernen in der Hochschullernwerkstatt im Sinne einer Professionalisierung heißt, dass Studierende ihr Wissen und Können erweitern und das Verständnis über eine Sache vertiefen. Es heißt, jenes Wissen, das sie als „Nichtwissen“ bezeichnen, gemeinsam zu hinterfragen und zu erkunden, *was* sie wissen und verstehen, was sie mit ihrem Wissen „anfangen“ können, was sie aber auch im Lichte der Unterscheidung von Wissen/Nichtwissen niemals wissen werden. Mögliche Zugänge liegen hier in der Erprobung und Reflexion ihres Wissens in konkreten und authentischen Anwendungssituationen, in Simulationen oder auch Fragen und Impulsen zum Nachdenken und Reflektieren dieses Wissens im Spiegel wissenschaftlicher Wissensbestände. Bieri spricht von einem „Kassensturz des Wissens und Verstehens“ (Bieri, 2005, S. 2) durch Antworten auf Fragen wie beispielsweise: Warum habe ich diese Inhalte für mein didaktisches Material ausgewählt, diese Ziele formuliert, diese Methoden bestimmt, diese Lernaufgaben konstruiert? Welche Lernaufgaben habe ich entworfen? Werden diese Lernaufgaben Kriterien guter Lernaufgaben gerecht; woran erkenne ich das? Gelingt es mir, mit meinem didaktischen Material an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, für die das Material bestimmt ist, anzuknüpfen? Woran erkenne ich das, habe ich Belege dafür? Simulationen, Inszenierungen und Reflexionen dieser und anderer Art sind mögliche Wege des Lernens, um „Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Person“ (Schneider et al., 2020, S. 214) anzustoßen. Im Aufsatz von Schneider et al. (2020) sind dazu einige Überlegungen festgehalten. Lehrende in Lernwerkstattseminaren müssen deshalb von der Sache selbst Ahnung haben, müssen selbst sehr viel vom Gegenstand verstehen, um die Vorstellungen von Studierenden zu interpretieren, sie durch gezielte Fragen

herauszufordern, Fehldeutungen zu erkennen und sie zu eigenen Urteilen und Schlussfolgerungen im Lernprozess zu ermutigen.

4.2 Hochschullernwerkstätten als Orte der Bildung

Bildung kann dort entstehen, wo, so der Philosoph Konrad Paul Liessmann, der Zweifel und der Selbstzweifel leben, wo „Einsicht in die Unaufhebbarkeit von Ansprüchen und Wirklichkeiten“ (Liessmann, 2016, S. 9) wächst, wo „eine Auseinandersetzung mit sich ständig verändernden Werten“ (ebd.) stattfindet und „ein permanentes Eingeständnis des sokratischen Nichtwissens“ (ebd.) zu Verunsicherung führt. Wenn man solche Möglichkeiten in einer Bildungsinstitution nicht eröffnet und „*Bildung nur mehr als Ausbildung versteht*“ (Liessmann, 2016, S. 129; Hervorheb. i. O.), praktiziert man das, was Liessmann „*Praxis der Unbildung*“ genannt hat (ebd.; Hervorheb. i. O.).

Inwiefern die Dinge selbst im unmittelbaren Dialog mit den Studierenden oder auch durch irritierende Fragen von Kommiliton*innen oder Dozierenden zu Auslösern für Bildungsprozesse werden, ist anhand unserer Daten nur schwer zu rekonstruieren, weil in den Gruppendiskussionen in der Regel die Einzelerfahrung einer*ines Studierenden zurücktritt. Aber unsere Wahrnehmungen lassen es erahnen, beispielsweise wenn eine Studentin im Seminar verzweifelt ausruft: „Ich habe keine Ahnung!“ In diesen Momenten dokumentiert sich die Krise im Umgang mit der Sache, die sie beschäftigt; das was sich daran anschließen kann (aber im Einzelfall auch nicht muss), ist die Außerkraftsetzung der Krise durch Bildung (Nohl et al., 2015, S. 117).

Zugleich (siehe Kapitel 3) steckt die Krisenerfahrung im Seminar selbst, in der Begegnung mit und Bewältigung der paradoxen Situation des „Selbstständig-arbeiten-dürfen-müssens“ – eine Erfahrung, die zu einer Auseinandersetzung mit dem System Hochschule und dessen Norm- und Wertesystem herausfordert. Bildung markiert in dieser Lesart einen „politische[n] Begriff“ (Gille, 2013, S. 76), wie er, so Annette Silvia Gille, an der Wiege bürgerlicher Bildungstradition stand, verbunden mit Ansprüchen der „Emanzipation aus Abhängigkeitsverhältnissen und obrigkeitstaatl. Bevormundung“ (Gille, 2013, S. 76). Dieser Bildungsbegriff, so Gille, kommt in heutigen Bildungsdebatten jedoch kaum vor (Gille, 2013, S. 78). Folgt man einem solchen politisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis, bedeutet das u. a., in Lernwerkstattseminaren die Paradoxie von Autonomie und Heteronomie zu diskutieren und zu reflektieren – nicht nur, weil sich damit ein pädagogisches Paradox offenbart, das den zukünftigen Lehrer*innen auch in der Schule wieder begegnen wird, sondern weil es ein Merkmal der Bedingungen ist, unter denen sie selbst studieren. Konsequenterweise können Studierende auch ein Werkstattseminar verweigern und sich diesem Zwang entziehen. Konkret kann das bedeuten, vorherrschende Bewertungs-, Beurteilungs- und Benotungsmuster zu diskutieren und alternative Möglichkeiten zu antizipieren. Diskurse dieser Art fördern ein „Möglichkeitsdenken“ (Schäfer, 2004, zit. nach

Koller, 2005, S. 89), wie es nach Koller dem Bildungsgeschehen eigen ist. Ein Student hat in einer Gruppendiskussion zum Beispiel die Idee entwickelt, statt eines bzw. als Uni-Zeugnis sukzessive „eine ‚Projektmappe‘“ zu vervollständigen – eine Art Portfolio,

wo du deine Projekte drin hast oder eine Beschreibung dazu. Weil eine Note ist für so ein Material doch subjektiv, ist ja auch immer, wie es jemanden gefällt. Das ist sowieso mit Noten schwierig zu sagen, ja, wer ist geeignet? Aber mit 1,0 ist ja noch nicht gesagt, ob es ein sozialer Mensch ist z. B. oder so. Aber da wäre das ja mit einer Projektmappe richtig gut, weil da sieht der Arbeitgeber: Okay, er kann Projekte entwickeln, er kann eigenes Material entwickeln, er hat Ideen, ist innovativ, kreativ, keine Ahnung. Und dann eben mehr auf seine Art und Weise, die ist zwar dick, aber das wäre ja dann egal.

Diskurse und Reflexionen dieser Art verlassen das Curriculum und führen uns in die Auseinandersetzung über „gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse und Rahmenbedingungen“ (Gille, 2013, S. 77) pädagogischen Handelns. Diskurse dieser Art entstehen gleichsam nicht einfach so: Sie brauchen Räume, Zeiten, vor allem aber die wechselseitige Anerkennung des Anderen als gleichberechtigten Dialogpartner (u. a. Nohl et al., 2015, S. 129). Anerkennung gründet im Zwischenmenschlichen. Annedore Prengel beschreibt ihr Grundverständnis von Anerkennung unter Bezug auf den Philosophen Todorov mit den Worten: „Das Selbst existiert nur in seinen und durch seine Beziehungen zu den anderen“ (Prengel, 2008, S. 32). Wo, wenn nicht in Lernwerkstätten, gibt es dafür förderliche Bedingungen. Sie ermöglichen durch das gemeinsame Arbeiten an Fragestellungen, den intensiven sozialen Austausch und eine enorme Gesprächsintensität (auch im Zwiegespräch) ein hohes Maß an Beziehungstiefe und an Bindung einer elementaren Voraussetzung für Bildung (Jansen, 2018).⁵

5 Schluss

Blicke ich auf die Ausführungen dieses Beitrages und das darin entfaltete theoretisch und empirisch fundierte Bedingungsgefüge einer Lernwerkstatt zurück, dann komme ich zu dem Schluss, dass Hochschullernwerkstätten ideale Stätten für die Eröffnung von Lern- und Bildungsräumen an einer Hochschule sind. Sie einzufordern, stellt Machtstrukturen in Frage, geht mit Ungewissheit einher, ist Zumutung für Studierende und Dozierende. Mut braucht es für beide, sich in diese unsichere Situation zu begeben, in dieser offenen und ungewissen Situation

⁵ Stephan A. Jansen vergleicht das „Sich-Bilden“ mit den wunderbaren Worten der Dichterin Hilde Domin: „Ich setzte den Fuß in die Luft, und sie trug“ (Jansen, 2018, S. 10). Nicht „die Kenntnis eines aktuellen Stands an formalisiertem Wissen“, beurteilt nach „richtig oder falsch“ (ebd., S. 12), kennzeichnet Bildung, sondern der „nassforsche Aufbruch ins Nicht-Wissen“ (ebd.).

sich und andere zu reflektieren, Überzeugungen zu äußern, Haltungen ggf. in Frage zu stellen. In unseren Forschungen fiel auf, dass die Studierenden ihre Irritationen und krisenhaften Erfahrungen explizit nicht als Seminarteilnehmende, sondern allein im geschützten Raum des anonymisierten Forschungssettings artikulierten. Am Ende meines Beitrages steht deshalb die Ermutigung für beide Seiten, entsprechende Räume zu eröffnen und sie zu nutzen. Der Gewinn könnte auf beiden Seiten neben einem tieferen Verständnis und einem veränderten Verhältnis zu sich selbst und diesem kleinen Weltausschnitt „Hochschullernwerkstatt“ vielleicht auch (ein bisschen) Liebe zur Hochschullernwerkstatt sein.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung NeHle (2020). Internationales Netzwerk Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hg.), *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (214-222). Klinkhardt.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern. https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Dewey, J. (2011). Demokratie und Erziehung. In J. Oelkers (Hg.), *Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (5. Aufl.). Beltz.
- Fromm, E. (1994). *Die Kunst des Liebens*. (48. Aufl.). Ullstein.
- Gille, A. S. (2013). Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht. In J. C. Wengler, B. Hoofarth & L. Kumiega (Hg.), *Verortungen des Dispositiv-Begriffs* (73-89). Springer.
- Godau, M. & Tänzer, S. (2019). Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt, (Hg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (107-119). Klinkhardt.
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Lingemann, J. & Mannhaupt, G. (2018). Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen*bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthofer (Hg.), *GDSU-Journal*, 8, 47-65.
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M.; Mannhaupt, G., & Knigge, J. (2019). Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann, (Hg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (120-132). Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch. Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (21-36). Springer.
- Heidbrink, L. (2007). *Handeln in Ungewissheit. Paradoxien der Verantwortung*. Berlin.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (142-161). Velbrück Wissenschaft.

- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (8. Aufl.), (521-569). Suhrkamp.
- Jansen, S. A. (2018). *Die Befreiung der Bildung*. Verfasst mit Michael Ebmeier. Nicolai Publishing & Intelligence GmbH.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (50-72). Velbrück Wissenschaft.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Liessmann, K. (2016). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Piper.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer.
- Reiser, M. (2010). Bologna: *Anfang und Ende der Universität*. Deutscher Hochschulverband. (Band 80).
- Schimank, U. (2015). Bologna: Utopie ohne Zukunft? In M. Hillmer & K. Al-Shamery (Hg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* Nova Acta Leopoldina, Band 121 (93-100). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Lehramtsausbildung und Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (214-222). Klinkhardt.
- Sombetzki, J. (2014). *Verantwortung als Begriff. Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse*. Springer.
- Steredoth, D. (2014). Die Idee der (universitären) Bildung und ihre ökonomische Deformation. Ein Abgesang. *Pädagogische Rundschau*, Heft 5, 535-545.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VELW e. V.). (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Wenger, E. (2015). *Communities of Practice a Brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag NRW (Hg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext* (14-18). Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW.
- Wimmer, M. (2005). Die überlebte Universität. In A. Liesner & O. Sanders (Hg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (19-42). Transkript.
- Wimmer, M. (2016). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität*. (8. Aufl.). (404-447). Suhrkamp.
- Wolter, A. (2015). Hochschulbildung vor neuen Herausforderungen – Rückbesinnung auf die klassischen Bildungsideale oder Bildung neu denken? In M. Hillmer & K. Al-Shamery (Hg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* Nova Acta Leopoldina, Band 121 (25-38). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften.